

Редакционный совет:

Пастушенко В.В. – главный редактор,
Байтасов Р.Р., Богустов А.А., Витун С.Е., Кирко Т.Н.,
Китурко М.Н., Комяго Д.К., Королев П.М., Разводовский В.Ф.,
Ровбуль Т.Ю., Степень И.Р., Шутова И.В.

Наука и образование в условиях социально-экономической трансформации общества: Материалы V международной научной конференции / Учреждение образования “Институт современных знаний” Гродненский филиал. – Гродно, 2002. – Ч. 1. – 403 с.

Сборник содержит материалы по проблемам развития социально-гуманитарных наук, межкультурной и межкультурной коммуникации.

Рассчитан на широкий круг специалистов, преподавателей высшей школы, студентов старших курсов ВУЗов.

Оригинал-макет сборника подготовлен на основе авторских оригиналов работ, допущенных редакционным советом к участию в конференции, без внесения каких-либо смысловых исправлений.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ПОИСКА СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Торхова А.В. (Белорусский государственный университет)

Поиск современных образовательных технологий, способствующих развитию творческого потенциала студентов в условиях освоения ими гуманитарных дисциплин, может быть успешным в контексте герменевтико-феноменологического подхода. Феноменология возвращает человека к самому себе как центру разума, воплощенного в каждой личности, являющегося первоосновой социального и духовного творчества. Вне сомнения, что свою творческую миссию может выполнить

только самостоятельный человек, не зависимый от внешних авторитетов или инструкций, а имеющий мужество следовать своему "внутреннему голосу". По словам М.К.Мамардашвили, социальное творчество возможно только при участии достаточного числа взрослых, не индантильных людей, способных полагаться на собственный ум, не нуждающихся в том, чтобы их "водили на помочах" [4, с.374]. Или мы будем "сверхлюдьми", чтобы быть людьми, — пишет философ, воспользовавшись метафорой Ф.Ницше, — или окажемся "последними людьми", людьми организованного счастья, которые даже презирать себя не могут, ибо живут в ситуации разрушенного сознания. Проводя параллель с экологическими бедствиями, космическими столкновениями, ядерной войной, лучевой болезнью и СПИДом, ситуации разрушенного сознания — "зомби-ситуации" — М.К.Мамардашвили считает самой страшной катастрофой, ибо касается она человека, от которого зависит все остальное [4, с.118, 120-121].

"Ситуации разрушенного сознания" характерны для образования, в котором оперируют конечными, закрытыми, то есть "абсолютными" знаниями-истинами, не подлежащими осмыслению, переосмыслению, домысливанию со стороны тех, кому эти знания адресуются. В таких условиях предполагается, что основа правильности деятельности, поведения (то есть истина) лежит за пределами собственного сознания человека, находится во вне — в педагоге, учебнике, коллективе, обществе и т.д., которые только и могут знать, что и как надо делать, что выбирать, чему соответствовать. Тогда естественным отзывом сознания субъекта образования становится: "только не я могу" (могут все остальные — родители, педагоги, другие люди, Бог, обстоятельства и т.д.). Иначе говоря, причина — не в человеке, а за его пределами. А если причина во вне, следовательно, ответственность за все тоже можно переложить на кого-то. Но с феноменологической точки зрения есть человек, который существует, мыслит и может; и есть возможность и условие мира, который он может понимать, в котором может по-человечески действовать, за что-то отвечать и что-то знать. Возможность же может быть реализована только самим человеком, при условии его собственного труда и духовного усилия к своему освобождению и развитию [4, с.110]. Если же человек не принимает на себя ответственность за самого себя, не прилагает усилий к самостоятельному осмыслению совершаемых им актов познания, морального действия, оценки и не получает удовлетворение от этого духовного поиска, то неизбежно попадает, по словам М.К.Мамардашвили, в "зомби"-ситуации. Продуктом этих ситуаций, в отличие от человека, понимающего добро и зло, является "человек странный", "человек неопиcуемый" [4, с.111].

Человек, который способен фиксировать себя как деятельное событие в мире, венчающее свободу, по мнению философов, должен быть способен одновременно к феноменологической редукции. Э.Гуссерль

предложил путь познания истины посредством "расчистки" сознания от всех предрассудков, суждений, оценок, идеологий, отвращающих человека от его творческой миссии соблазнами "растворения в общественном сознании". "Универсум абсолютной беспрехватности", то есть воздержание от всех точек зрения, в которых некое сущее оказывается заранее данным, по Гуссерлю, делает сущность свободной и поэтому познаваемой; открытой для дополнения личностными смыслами; позволяет в ходе познания дойти до сути, используя собственный опыт в сочетании с опытом других и с научными описаниями [3, с.366].

Если спроецировать вышеизложенный тезис на феноменологию образования, то традиционное содержание гуманитарных дисциплин должно непременно измениться: от оперирования конечными, закрытыми, то есть "абсолютными" знаниями важно перейти к открытым для дополнения личностными смыслами ориентирам. При феноменологическом подходе собственная точка зрения, позиция, отношение, опыт рождаются раньше научных обобщений, задавая духовно-личностное измерение любому явлению в образовании. При таком подходе развиваются незаменимые качества сознания – автономность, критичность, рефлексивность, способность обнаруживать скрытые, невидные противоречия, давать собственную оценку объективным и субъективным явлениям, осуществлять свободный и ответственный выбор ориентиров для построения личной картины мира и себя в ней и другие.

Для того, чтобы ценности, воплощенные в содержании образования стали личностным достоянием, руководством сознания и совести человека, они должны быть "прожиты" и пройти через процесс придания смысла. Смыслы явлений, процессов и т.д. не могут быть переданы студентам в образовании, они могут быть найдены только самим познающим субъектом. "Смыслоутрата" во многом характерна для традиционного профессионального образования. В исследованиях подчеркивается, что сложившаяся система образования игнорирует будущего специалиста как субъекта психического и профессионального развития, не создает условия, побуждающие его к поиску личностно значимого смысла профессии [8, с.3]. Подчеркивается, что вуз как массовое производство кадров игнорирует уникальность каждого студента, обезличивает образовательный процесс: поступил абитуриент, удовлетворяющий стандартам среднего образования, – вышел специалист, удовлетворяющий стандартам высшего педагогического образования [7, с.57]. Массовая педагогическая практика все еще строится по технократическому типу, обходится отчужденной "мозговой" формой, развертывается в логике "наукоучения" (В.С.Библер), не помогает студенту в поиске собственного аутентичного бытия в профессии, не дает ему

гарантию стать "самим собой" и никому не доверять свою судьбу, а распоряжаться ею самому, то есть стать истинным субъектом своей жизни, а не субъектом "отчужденной активности" (Э.Фромм).

Ориентиры в поиске путей противостояния сциентизму и отчуждению человека от духовных продуктов своей деятельности в образовании дает нам философская герменевтика, предметом которой является понимание как универсальный способ со-переживательного и со-мыслительного отношения человека к миру. Человеческое видение мира, его ощущение, истолкование фактов бытия и полученной информации на основе "духовной ауры, в которой происходит жизнедеятельность истолкователя, интерпретатора и составляет философское содержание самого понятия герменевтического процесса" [6, с.14]. Процедура понимания – духовная суть этого явления. Герменевтическая проблематика в феноменологии становится областью аналитики бытия человека, который существует, понимая [5, с.310]. Само же понимание при этом трактуется как процедура осмысления, то есть выявления и реконструкции смысла и смыслообразования.

Проблема понимания исследуется с различных сторон, имеются различные трактовки данного феномена. Суть понимания видят в привыкании к новой идее, в нахождении общей идеи, в степени овладения знанием, в толковании и интерпретации текстов, в умении ясно выражать свою мысль, вести диалог, в умении понимать другого человека и сопереживать ему, в умении сотрудничать и т.д. Все эти аспекты понимания отражают те или иные связи человека с действительностью: с миром знаний, природой, культурой, языками, явлениями и процессами, с другими людьми и с самим собой. Однако в современной философской герменевтике понимание рассматривается как универсальный познавательный акт, присущий любой форме человеческой деятельности и жизнедеятельности вообще. Эта традиция идет от Ф.Шлейермахера, М.Хайдеггера, Х.-Г.Гадамера и получила свое развитие у П.Рикёра, Р.Бернштейна, М.Франка и др. Х.-Г.Гадамер, в частности, провозгласил герменевтику универсальной философией нашего времени, а не просто методологическим базисом наук о духе. Ведь языковым и потому понятным, пишет Х.-Г.Гадамер, является человеческое отношение к миру вообще и в принципе, поэтому, считает он, герменевтика должна "расширяться до универсальной перспективы спрашивания" [2, с.550]. А именно, она должна вопрошать и давать ответ на основополагающий философский вопрос: как возможно понимание окружающего нас мира и как в этом понимании воплощена истина бытия? Согласно Х.-Г.Гадамеру, герменевтика должна выступать как самосознание человека в современную эпоху [2, с.9].

Философская герменевтика утверждает онтологический статус образования, определяет главной его целью нахождение человеком

своего места в мире. Отсюда образование не есть подготовка студентов к жизни и профессиональной деятельности через “наполнение” их необходимым багажом знаний, тренировку их ума и профессиональных навыков, которые должны “потом”, “когда-то” и “где-то” сработать. Образование и есть жизнь, в которой происходит самоосуществление, саморазвитие и самореализация будущего специалиста. Если так, то “освоение себя” в профессиональной деятельности должно начинаться не после окончания вуза, интуитивно, путем проб и ошибок, а в стенах вуза и осознанно.

Герменевтически ориентированный тип педагогического образования имеет в себе механизм саморегуляции, соотношенный с индивидуальностью каждого его участника. Осуществляется он, прежде всего, через диалог. Согласно М.М.Бахтину, создателю диалогической герменевтики, диалогический характер понимания обусловлен спецификой предмета понимающей деятельности, то есть человеком, который проявляет себя в слове и других знаках культуры [1, с.289–290]. Без диалога с ним, по мнению М.М.Бахтина, гуманитарные науки могут постичь лишь “заочную правду о человеке” [2, с.383].

Диалог предполагает принципиальную открытость друг для друга, умение слушать и слышать Другого, принимать его таким, каков он есть, признавать его равноправность и равноценность. Особую роль при этом играют такие психические феномены, как эмпатия, рефлексия, готовность к восприятию “инаковости”. В контексте герменевтических подходов педагог перестает быть “истиной в последней инстанции”, единственным, кто только и “может знать”, а становится актуализатором личностных позиций общающихся людей. Поэтому в ходе поиска и конструирования образовательных технологий, ориентированных на развитие творческого потенциала студентов, принципиальными становятся:

- осознание неустрашимости “пнимающего” усилия из всякого мышления;
- признание уникальности бытия человека, его свойства быть историей, носителем ценного опыта;
- утверждение отношений равноправно сотрудничающих людей;
- отказ от монополии на истину, от апеллирования к единственно правильной точке зрения, мнению, интерпретации, оценке;
- признание множественности смыслового содержания понимаемого, плюральности его интерпретации и готовность к восприятию “инаковости”;
- организация взаимодействия как сотворчества понимающих людей;
- избегание “экзистенциальной глухоты”, излишнего дидактизма, вытеснение утвердительной формы коммуникации – вопрошающей, монолога – диалогом;

- рассмотрение истолкования, интерпретации как экзистенциальной акции, а ее целью – “произведение”, конструирование личностного смысла.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 425с.
2. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики: Пер. с нем./ Общ. ред. и вступ. ст. Б.Н.Бессонова. – М.: Прогресс. 1988. – 704 с.
3. Гуссерль Э. Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философии. Философия как строгая наука. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – 752 с.
4. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – 2-е изд., измен. и доп./Сост. и общ. ред. Ю.П.Сенокосова. – М.: Прогресс, Культура, 1992. – 115 с.
5. Рикёр П. Существование и герменевтика// Феномен человека: Антология / Сост., вступ. ст. П.С.Гуревича. – М.: Высшая школа, 1993. – 349с. – С. 307–329.
6. Салеев В.А. Герменевтика: искусство понимания и интерпретации // Философия понимания и современные социально-гуманитарные исследования: Материалы Респ. научно-практ. конф., 13-14 мая 1997, г.Брест / БрГУ. – Брест, 1997. – 274 с. – С. 14-18.
7. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М.:Издательский центр “Академия”, 2000. – 240 с.
8. Сластенин В.А. О современных подходах к подготовке учителя // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности: Тезисы Всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул, 1996 – С.3–6.